Vol.2, nº 7 • 3 mai 2000

VIRAGE express

La Réforme

Le mouvement est engagé

Écoles ciblées

Premiers témoignages

La troisième Session de formation, et la dernière avant la mise en œuvre de la Réforme au primaire, se veut un retour sur l'essentiel des pratiques d'enseignement qui constituent le « ciment » du curriculum. Une étape importante en vue de l'appropriation, parce que « si le ciment ne prend pas, l'édifice risque d'être vacillant », a précisé le sous-ministre adjoint à l'éducation préscolaire, à l'enseignement primaire et secondaire, Robert Bisaillon, lors de l'ouverture de l'événement qui se déroule du 2 au 4 mai 2000, à Saint-Hyacinthe.

Après 18 mois de mise à contribution des comités d'élaboration des programmes, 5 journées de sessions de formation, quelques mois d'expérimentation dans les écoles-ciblées, le témoignage d'un certain nombre d'écoles qui travaillent déjà aux changements et l'accélération des travaux de formation des équipes-écoles, l'heure de la mise en œuvre de la Réforme est imminente. Dans moins de cinq mois, les écoles primaires du premier cycle devront s'y lancer.

Suite à la page 2

Hier à Saint-Hyacinthe, lors d'une table ronde sur l'expérimentation des écoles ciblées, cinq panélistes ont pris la parole à partir de différentes questions posées par Nicole Lefebvre, la coordonnatrice de l'expérimentation du Programme de formation.

Les cinq panélistes de la table ronde étaient les suivants : Michel Lacroix (directeur à l'école Sainte-Lucie de Val-D'or), Paule Marquis (enseignante du préscolaire à l'école Sainte-Lucie), Claudine Lajeunesse (enseignante du premier cycle à l'école Bienville à Montréal), Diane Imbeau (enseignante en arts plastiques à l'école Sainte-Thérèse de Dolbeau-Mistassini) et Denise Baillargeon (collaboratrice au suivi des écoles ciblées).

La présentation s'est déroulée selon une série de questions auxquelles répondaient les panélistes en faisant part aux participants et participantes de l'expérience vécue dans leur école.

Les premiers pas

Tout d'abord, Nicole Lefebvre demande aux panélistes de faire part aux participants et participantes de leurs premières réactions face à l'annonce de la réforme. Diane Imbeau mentionne que sa première réaction était de laisser la place à d'autres puisqu'il ne lui restait qu'une année d'enseignement. Toutefois, devant le dynamisme de l'approche ainsi que l'engagement des autres enseignants et enseignantes et de la direction de l'école, elle n'a pu résister et s'est engagée. Elle considère que cette réforme est un « sprint » final avant sa fin de carrière.

Paule Marquis, quant à elle, mentionne qu'elle considère que le nouveau programme tient davantage compte de la réalité et qu'il donne du sens au travail que les enseignants et enseignantes font auprès des élèves.

Suite à la page 2

2007-02776/

La Réforme Le mouvement est engagé

« Paradoxalement, la présente Session de formation peut avoir l'air de se tenir à contre-courant des préoccupations, par ailleurs légitimes, de plusieurs enseignants et enseignantes relativement à cette grande question : " Sommes-nous prêts? " », relate Robert Bisaillon. En effet, car l'appropriation par le personnel n'est toujours pas complétée, les programmes d'études et le manuel scolaire ne sont pas encore finalisés et les modalités de l'évaluation des apprentissages restent à préciser. Robert Bisaillon reconnaît d'emblée que ces inconnues peuvent être préoccupantes, mais il assure que « d'ici la rentrée, l'essentiel de tout cela sera connu. »

« Bref, il y a des préoccupations en rapport avec un modèle de Réforme qui aurait existé dans le passé et qu'on ne retrouve pas intégralement cette fois-ci. Je comprends donc ces inquiétudes, qui entraînent parfois même de la résistance, le goût ou la stratégie de reporter à plus tard, voire la " démonétisation " de toute la Réforme elle-même qui ne serait aux yeux de certains qu'un château de cartes », résume Robert Bisaillon. Le choix du modèle préconisé par la Réforme a été effectué pour ses qualités plus durables, parce que la Réforme repose sur un pari en faveur du professionnalisme du personnel scolaire et de la formation continue ou continuelle comme faisant dorénavant partie intégrante de la profession, du métier et de la tâche de l'enseignant ou enseignante. Un pari qui mise sur l'apprentissage chez les élèves, la mise en mouvement des équipes d'enseignants et d'enseignantes avec le soutien de la direction et de l'équipe pédagogique des commissions scolaires ainsi que sur l'appropriation des fondements de la Réforme et de l'adhésion.

C'est pourquoi, il est important, à l'approche de la mise en œuvre, de faire un retour sur le contenu pour approfondir certains aspects essentiels sur lesquels repose la Réforme. En autres, la logique des compétences, qui se situe au cœur de l'apprentissage, comme de l'évaluation des apprentissages, et qui entraîne une qualification conséquente de l'intervention pédagogique au cours d'un cycle d'apprentissage. « Créer l'impasse sur cette ligne de force du Programme de formation, c'est travestir l'esprit de la Réforme, assure Robert Bisaillon. C'est changer des mots pour conserver les mêmes pratiques. » Lors des trois jours d'activités, les participants et les participantes seront également informés de l'évolution qu'a subi le Programme de formation au cours de l'année, à la lumière de l'expérimentation certes, mais aussi grâce au travail d'experts et de la Commission d'évaluation des programmes d'études.

« Nous souhaitons enfin que ce sera l'occasion d'échanger sur votre rôle dans la mise en œuvre de la Réforme, car vous êtes un peu les gardiens et les gardiennes du sens, du moins en ce qui concerne les contenus, conclut Robert Bisaillon. J'espère que vous contribuerez à constituer, même modestement, cet embryon de réseau d'expertise professionnelle au quotidien qui ne peut qu'essaimer si nous voulons arriver à élargir les bases de la profession d'enseignement au bénéfice des élèves du Québec. »

Écoles ciblées Premiers témoignages

Pour Claudine Lajeunesse, la réforme permet de reconnaître ce que les enseignants et enseignantes faisaient déjà dans son école. En ce qui concerne le concept de compétence, elle en saisit de plus en plus le sens mais elle considère qu'elle en a encore à comprendre.

Diane Imbeau, pour sa part, signale que la logique des compétences permet de se centrer sur l'apprentissage de l'enfant et ainsi de mieux le comprendre. De plus, la logique des compétences incite au travail d'équipe, ce qui facilite et enrichit grandement la tâche de l'enseignant ou enseignante. Pour ce qui est de l'évaluation, la part de l'élève dans son évaluation dynamise particulièrement cet aspect de l'apprentissage.

En illustrant son propos d'un projet arts-moral, Michel Lacroix ajoute que la prise en compte de la démarche mène plus loin que la poursuite d'un objectif.

Denise Baillargeon conclut en insistant sur le fait qu'elle a constaté que le Programme des programmes permet des échanges entre les enseignants et entre les enseignants et les spécialistes. Elle signale aussi l'effet d'ouverture que permet le Programme des programmes : celui-ci donne l'occasion à plusieurs enseignants ou enseignantes de sortir de leur solitude.

Changer les pratiques

Par la suite, Nicole Lefebvre demande aux panélistes de s'exprimer sur les changements observés dans leur enseignement et dans l'apprentissage de l'élève à la suite de la mise en œuvre du programme par compétences.

Paule Marquis mentionne qu'auparavant, elle planifiait son enseignement en partant des objectifs et que maintenant, avec la nouvelle approche, elle part de ce que lui propose l'élève. Elle bâtit son enseignement autour des goûts des élèves et valide par la suite les compétences ou les éléments de compétences qu'elle a travaillés avec eux. « Au départ, dit-elle, j'avais l'impression de travailler à l'envers mais avec le temps, je constate que mon enseignement est plus complet. » Paule Marquis constate qu'elle s'attarde beaucoup plus à la démarche et fait davantage confiance à l'élève.

Pour sa part, Michel Lacroix constate que ce programme a permis de mettre sur pied un comité pédagogique qui développe des nouvelles façons de faire et qui exige, par ailleurs, de partir de l'élève et non plus des objectifs.

Claudine Lajeunesse précise que le nouveau programme change son enseignement puisqu'elle part maintenant de ce que les élèves ont le goût d'apprendre. Elle constate que de cette façon, les élèves sont désireux d'aller jusqu'au bout de leur apprentissage.

Diane Imbeau mentionne que le programme par compétences permet à l'élève de découvrir par lui-même. Le projet en classe évolue selon la démarche de recherche des élèves et non plus selon ce que l'enseignant ou enseignante avait préalablement prévu avant son arrivée en classe. De plus, elle fait part aux participants et participantes d'une expérience avec un groupe d'élèves dysphasiques. Elle souligne que la nouvelle approche permet à ces élèves de s'exprimer plus facilement puisqu'ils et elles choisissent le sujet.

En guise de conclusion, Denise Baillargeon souligne qu'un changement très important est le dialogue qui s'installe entre les enseignants ainsi qu'entre les enseignants et les spécialistes, les enseignants et les élèves, les enseignants et les parents.

L'évaluation en mutation

Nicole Lefebvre enchaîne en demandant aux intervenants et intervenantes de donner leur impression sur les changements qui devront être apportés à l'évaluation des apprentissages.

Tout d'abord, Michel Lacroix présente l'expérience vécue dans son milieu. Il précise que l'équipe a laissé de côté le bulletin pour faire place au suivi des apprentissages. Ce suivi des apprentissages, auquel s'ajoute le portfolio, ne contient aucun pourcentage mais plutôt des couleurs (rouge, vert, jaune). Michel Lacroix souligne aux participants et participantes que la situation du " boycott " des notes en début d'année scolaire a permis aux enseignants et enseignantes de rencontrer plus de 90 p. cent des parents sans bulletin. Ils ont aussi constaté que les parents appréciaient discuter avec les enseignants et enseignantes de l'apprentissage de leur enfant. À cela, Michel Lacroix ajoute que les élèves passaient encore des examens lorsque cela était nécessaire.

Par la suite, Paule Marquis mentionne que le mode d'évaluation n'a pas tellement changé au préscolaire puisque traditionnellement, l'évaluation se fait par observation. Elle a expérimenté le code des couleurs et a constaté que les élèves du préscolaire appréciaient cette façon de faire car ils et elles le comprenaient bien.

Pour sa part, Claudine Lajeunesse considère qu'elle sait au fur et à mesure où en est rendu l'élève dans son apprentissage. Avec le portfolio, elle peut suivre le cheminement de l'élève. De plus, puisque celui-ci explique lui-même le portfolio à ses parents, il ou elle devient plus conscient de son apprentissage.

Enfin, Denise Baillargeon fait le point sur le sujet en précisant l'incohérence entre la nouvelle approche et le bulletin existant. Elle dit que le début du changement a souvent lieu lorsque les enseignants et enseignantes prennent conscience qu'ils ne peuvent plus faire comme avant.

Obstacles et éléments de solution
À la suite de cette intervention, Nicole Lefebvre demande à Denise Baillargeon ainsi qu'aux autres intervenants et intervenantes de rendre compte des obstacles auxquels les gens doivent faire face dans le cadre de l'application du programme par compétences ainsi que des éléments qui la facilitent.

Denise Baillargeon présente trois obstacles à l'application. Tout d'abord, les enseignants et enseignantes ne lisent pas le programme pour le comprendre et pour l'expliquer car ils n'ont pas l'habitude de le faire. Traditionnellement, on leur a fourni des résumés et des guides pour leur faciliter le travail. De plus, ils et elles doivent apprendre à ne plus organiser leur enseignement à partir du contenu. Enfin, ils et elles doivent chasser de leur esprit que l'approche par projet est une fin en soi puisqu'elle constitue, comme d'autres, une approche pédagogique.

Pour sa part, Michel Lacroix explique qu'il travaille actuellement à trouver des moyens pour qu'il y ait des échanges entre les cycles ainsi que des projets auxquels pourraient participer les spécialistes. Paule Marquis enchaîne en précisant que les cassettes vidéo préparées pour le préscolaire constituent des éléments pouvant aider à l'application du programme. Diane Imbeau mentionne que, selon elle, l'intégration à l'équipe-école est très aidante. Claudine Lajeunesse considère qu'il est important d'aller chercher des outils, d'échanger avec des collègues et de maintenir une bonne communication avec la direction. À ces interventions, Denise Baillargeon ajoute que le temps, le soutien et l'accompagnement sont des éléments facilitant la mise en œuvre du Programme de formation.

Questions-réponses

Une première question porte sur le travail des équipes-cycles. Michel Lacroix explique qu'il organise des rencontres pendant lesquelles il n'est question que de pédagogie. Claudine Lajeunesse pour sa part précise que quatre fois pendant l'année, l'équipe-cycle s'est réunie afin de discuter des différents aspects du travail professionnel des enseignants et enseignantes ainsi que des moyens d'organiser l'apprentissage des élèves.

Une deuxième question concerne le rôle des orthopédagogues dans l'approche par compétence. Michel Lacroix dit que, dans son école, les élèves ne sortent plus des classes . Les orthopédagogues travaillent avec les enseignants et enseignantes. Pour Denise Baillargeon, la plupart des écoles ciblées réfléchissent actuellement au rôle qu'auront les orthopédagogues dans la nouvelle approche.

Une troisième question porte sur les liens à faire entre la nouvelle politique en adaptation scolaire et le Programme de formation. A cela, Denise Baillargeon répond que les enseignants et enseignantes travaillent ensemble à faire le lien entre cette politique et le Programme. De plus, elle ajoute que la nouvelle approche donnera plus de place à l'élève.

Une quatrième question concerne la communication entre les différents acteurs dans les écoles ciblées, l'absence des sciences humaines au 1er cycle du primaire, le redoublement des élèves et l'utilisation du matériel didactique. Denise Baillargeon mentionne tout d'abord que la communication au sein des écoles ciblées a subi des hauts et des bas (période de négociation des enseignants et enseignantes). Par la suite, elle précise que les sciences humaines au 1er cycle du primaire était une réalité qui n'avait pas encore été prise en compte. De plus, elle signale que le redoublement est propre à chaque école. Finalement, Denise Baillargeon ajoute qu'elle incite les enseignants et enseignantes à être critiques par rapport au matériel didactique qu'ils utilisent et à apprendre à travailler avec d'autres outils pédagogiques.

En ce qui a trait à l'utilisation du matériel didactique et au redoublement des élèves, Michel Lacroix affirme, lui aussi, que les enseignants et enseignantes doivent être critiques en ce qui concerne le contenu du matériel pédagogique et que le changement de rôle de l'orthopédagogue fait en sorte qu'il n'y a pas eu de redoublement dans son école l'année dernière.

A la question concernant l'utilisation du matériel didactique, Claudine Lajeunesse ajoute qu'elle a décidé d'utiliser le matériel existant et de se procurer, au besoin, des outils autres que du matériel didactique.

Une cinquième question traite de la gestion de classe. À cette interrogation, Michel Lacroix répond qu'il considère que la discipline en classe est plus facile dans une approche par compétences puisqu'elle favorise les parcours différenciés et permet aux enseignants et enseignantes de consacrer plus de temps aux élèves.

Une sixième et dernière question porte sur l'information aux parents. Michel Lacroix a précisé qu'à tous les mois les parents reçoivent un journal qui les informe sur l'avancement des travaux. Dans son école, la majorité des parents sont satisfaits des changements. À cette dernière question, Denise Baillargeon mentionne qu'il faut informer les parents car les changements ne peuvent se faire sans eux.

Le journal de Valérie

Valérie est une enseignante - virtuelle - du premier cycle. Pour garder des traces de ce qu'elle fait en classe et afin d'en faire profiter les autres membres de son équipe-école, Valérie écrit un journal dans lequel elle note tout ce qu'elle fait avec ses élèves, ses observations et ses commentaires. On peut d'ailleurs suivre, dans les extraits de son journal, un projet sur lequel ses élèves ont travaillé. Valérie n'a pas fait d'évaluation formelle de ses élèves. Mais a-t-elle fait de l'évaluation? Si oui, qu'a-t-elle évalué et comment?

À partir de cette mise en situation, les participantes et participants ont tenté de dégager les caractéristiques d'une évaluation qui respecte la logique des compétences. L'analyse a d'abord permis de constater que l'enseignante avait déterminé, dès le départ, les compétences qu'elle voulait évaluer chez les élèves. Ce serait d'ailleurs la première chose à faire, selon une participante. La lecture du journal a ensuite relevé différents moyens d'évaluation utilisés par l'enseignante. Parmi ces moyens, on note l'utilisation fréquente de l'observation des élèves pendant que ces derniers travaillent et discutent. L'enseignante profite aussi de l'activité pour questionner les élèves en classe sur les connaissances et les concepts qu'ils utilisent; elle suscite la discussion afin de vérifier s'ils maîtrisent bien ces concepts. L'enseignante évalue aussi ses élèves par l'examen de leur carnet de travail et de leurs devoirs (des devoirs liés l'activité), ce qui lui permet d'évaluer leurs niveaux de compétences et de relever leurs lacunes.

Lorsqu'elle note des difficultés chez certains élèves, Valérie leur propose des activités d'aprofondissement, ce qui amène les participantes et participants à dire que l'évaluation est individualisée et qu'elle s'adapte aux besoins des élèves. Les interventions de l'enseignante sont ensuite ciblées en fonction des besoins des élèves dans une optique d'amélioration des apprentissages. Selon les participantes et participants, cette façon de faire démontre bien le professionnalisme de l'enseignante puisqu'elle fait appel à son jugement.

Les participantes et participants ont par ailleurs constaté que l'évaluation était continue et qu'elle s'intégrait à une situation complexe d'apprentissage. L'enseignante évalue autant des connaissances disciplinaires (par exemple la création de plans en mathématique) que des compétences transversales (par exemple la capacité de travailler en équipe). Le journal utilisé par l'enseignante est enfin considéré comme un moyen de conservation des traces intéressant mais très exigeant, amenant les participantes et participants à s'interroger sur les meilleurs moyens à utiliser.

Cette activité se poursuit mercredi par l'analyse de tâches et d'évaluations authentiques. À suivre...

La logique d'un programme par compétences

Claudine St-Germain

Les différentes notions entourant le développement des compétences suscite plusieurs questions chez les différents acteurs du monde scolaire. Hier, lors d'une allocution intitulée « La logique d'un programme par compétences », Marie-Françoise Legendre, professeure à l'Université de Montréal, a répondu à plusieurs de ces questions.

Elle a d'abord rappelé que l'idée de baser l'enseignement sur le développement des compétences n'est pas une idée nouvelle. « C'était une préoccupation de longue date, mais les connaissances disciplinaires avaient pris toute la place, au détriment de leur mise en œuvre dans des situations signifiantes », dit-elle. Plusieurs facteurs ont mené à l'adoption de l'approche par compétence : le regard critique porté sur les résultats de scolarisation; les effets pervers des programmes par objectifs; et l'influence de la formation professionnelle sur la formation générale.

Marie-France Legendre a également rappelé la définition d'une compétence, puisque cette notion semble ne pas être comprise de la même façon par tous. « C'est un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace de ressources, qui intègre des connaissances mais aussi d'autres ressources, et qui est lié à ses contextes d'exploitation et aux conditions de son utilisation féconde. »

Ainsi, les connaissances sont une composante nécessaire, mais non suffisante de la compétence. Pour être utilisables, elles doivent être reliées les unes aux autres de façon fonctionnelle et combinées à d'autres ressources. « Celles-ci peuvent être très variées, tant par leurs origines et la façon dont elles sont construites. Mais surtout, elles sont mobilisables, c'est à dire qu'on peut y faire appel lorsqu'on en a besoin et les utiliser dans diverses situations », explique la conférencière.

Les caractéristiques d'une compétence

La première caractéristique d'une compétence est donc la complexité. « Ce qui est simple pour nous ne l'est pas nécessairement pour un enfant; tant qu'une compétence n'est pas construite, elle reste très complexe pour lui », rappelle Marie-Françoise Legendre. « Une compétence n'est pas une somme de connaissances, mais bien l'organisation dynamique de ses composantes. »

La compétence est également évolutive. Elle n'a pas de commencement absolu (sinon la naissance!), et peut se poursuivre toute notre vie, puisqu'il est toujours possible d'acquérir de nouvelles habiletés et donc de devenir plus compétent. De plus, la compétence est interactive, puisqu'elle ne peut se définir indépendamment de son champ d'application. Notre degré de compétence peut donc varier selon les situations où on l'exerce.

Enfin, la compétence est globale et intégrative : « Elle intègre des connaissances, mais ne s'y réduit pas, explique Marie-Françoise Legendre. C'est le tout qui donne sens aux composantes. C'est donc une conception qui est tout à fait cohérente avec les perspectives socioconstructiviste et cognitiviste de l'apprentissage. »

L'approche par compétences n'est pas contradictoire avec les programmes didactiques actuels. Il ne s'agit pas de rejeter, par principe, des façons de

faire, mais plutôt de fournir un nouvel éclairage à l'enseignement, afin de légitimer certaines pratiques et de modifier celles qui doivent l'être. « Il n'est pas question de faire une croix sur les connaissances disciplinaires, mais plutôt de les aborder d'une façon différente, de leur donner un sens. »

Des compétences spécifiques et transversales

Un programme par compétences doit d'abord mettre les connaissances au service du développement des compétences. « On a eu tendance à dissocier les apprentissages de leur utilisation, dit Marie-Françoise Legendre. Or, les connaissances doivent être vues comme des outils : il faut savoir quand, comment et pourquoi s'en servir. On peut avoir des connaissances mais tout de même être incompétent parce qu'on ne sait pas s'en servir correctement… » Il faut donc que les élèves arrivent à faire le lien entre les connaissances qu'ils assimilent et leurs contextes d'utilisation, afin qu'ils sachent les mobiliser au moment voulu. De même, les enseignants et enseignantes doivent relier l'acquisition de connaissances au développement des processus de pensée, puisque ces deux phénomènes sont étroitement liés. « La pensée est comme l'action : elle ne se fait pas à vide », rappelle la professeure.

Ce programme doit aussi reconnaître l'existence de compétences spécifiques (dont le champ d'application est limité) et les compétences transversales (dont le champ d'application n'est pas délimité par des frontières professionnelles, disciplinaires ou autres). Par exemple, la maîtrise du langage est une compétence transversale dont le champ d'application ne cesse de s'élargir. Les compétences transversales ne peuvent être utiles que si elles sont réinvesties dans des contextes diversifiés.

Les compétences transversales et disciplinaires doivent également être articulées ensemble, notamment en visant le développement de compétences de haut niveau. « Les connaissances disciplinaires peuvent être des outils de développement de la pensée », dit-elle. Pour acquérir des compétences transversales, les élèves doivent pouvoir mobiliser de nombreuses ressources, dans des situations diversifiées. La meilleure façon d'y arriver est de décloisonner les disciplines, afin que celles-ci œuvrent en complémentarité. « Deux disciplines peuvent donner des regards différents sur une même réalité, dit la conférencière. Pour ce faire, il faut que les enseignants et enseignantes ne se sentent pas concernés uniquement par leur propre discipline, qu'ils se considèrent à la fois comme des spécialistes et des généralistes. »

Des stratégies pour favoriser le développement des compétences Mettre en place un programme par compétences implique de nouvelles stratégies d'actions. La première d'entre elles est de favoriser la prise de conscience par l'élève des ressources dont il dispose. « L'élève qui est conscient de la manière dont il apprend ou des démarches qu'il utilise pour résoudre un problème sera beaucoup mieux outillé pour faire face à des situations nouvelles », explique Marie-Françoise Legendre.

Il est important, dans cette optique, de prendre appui sur les acquis antérieurs de l'élève, en ne négligeant pas ses ressources externes, celles qu'il n'a pas nécessairement développées à l'école. « Utiliser ses ressources personnelles est très utile pour un élève, particulièrement pour celui qui éprouve des difficultés. Bâtir sur ce que l'enfant possède déjà lui permet de sentir qu'il ne part pas de zéro. »

Sur cette base, il faut permettre aux élèves d'enrichir leur répertoire de ressources, en leur donnant de nouvelles connaissances mais surtout, en s'assurant qu'ils en perçoivent l'utilité et qu'ils sont capables de les relier à leur usage. « Apprendre, dit la conférencière, c'est peaufiner ses aptitudes à utiliser ses ressources différemment. »

De façon plus globale, il est nécessaire d'insérer les savoirs disciplinaires dans une optique de développement des compétences : envisager ces connaissances non pour leur valeur intrinsèque, mais comme des ressources pour l'apprenant. « On doit apprendre non parce qu'il " faut savoir ", mais parce que ces connaissances sont utiles et

indispensables. » Les compétences transversales ne doivent pas être vues comme un enchaînement d'objectifs morcelés, mais comme un continuum qui traverse l'ensemble de la scolarité et relève d'une responsabilité collective de tous les enseignants et les enseignantes.

De nouvelles formes d'évaluation

Les compétences ne s'évaluent pas de la même façon que les connaissances. La question de l'évaluation a bien sûr suscité plusieurs questionnements pendant les ateliers.

C'est que son rôle est appelé à changer dans le Programme de formation. « L'objectif premier de l'évaluation ne doit plus être de sanctionner la réussite ou l'échec, dit Marie-Françoise Legendre. Elle doit faire partie de l'apprentissage, être à son service. »

Pour ce faire, l'enseignant doit intégrer l'évaluation à son travail quotidien et s'en servir pour poser des diagnostics, réorienter au besoin ses approches pédagogiques et porter un jugement global sur le développement des compétences.

À cause de ses caractéristiques particulières, la compétence doit être évaluée selon des modalités différentes. Parce qu'elle est complexe, elle doit être évaluée globalement et non à partir de ses composantes prises séparément; parce qu'elle est évolutive, elle doit se faire au moment même des apprentissages (en gardant des traces de l'évolution); parce qu'elle est interactive, elle doit être évaluée de manière contextualisée; et parce qu'elle est globale, son évaluation ne doit pas porter uniquement sur ce qui a été enseigné.

Les conditions essentielles de la mise en œuvre

Les élèves devront modifier le rapport au savoir et à l'apprentissage qu'ils ont développé au cours des années. « Consciemment ou non, ils ont développé des stratégies pour répondre aux attentes de l'école. Or, ces stratégies ne fonctionneront plus dans un contexte de développement des compétences. Il leur faudra s'adapter à de nouvelles attentes. »

Les enseignants et enseignantes, de leur côté, devront bénéficier d'une certaine autonomie pour mener à bien le Programme de formation. Leurs compétences professionnelles sont primordiales, et tout comme les élèves, ils disposent d'un répertoire personnel de ressources diversifiées dans lequel ils doivent pouvoir puiser selon les situations et besoins. Une homogénéité des buts doit laisser place à une hétérogénéité des moyens. « Il ne faut surtout pas tout prescrire, mais plutôt laisser une marge de manœuvre aux enseignants et enseignantes », dit Marie-Françoise Legendre.

L'équipe de *Virage express* :

Esther Blais

Jean-Yves Daigle

François Lefebvre

Les Oranges Bleues

Michel Martel

Hélène Rioux

Pascale Sauvé

Claudine St-Germain

Photographie :

Martin Grenier

Distribution :

Équipe de Lucie Richard (Laval), Lise Duchesne (Québec)

Virage express est une publication du ministère de l'Éducation.

Reproduction autorisée

Québec
Ministère de l'Éducation

À l'affiche prochainement dans le site Internet Virage

LA LOGIQUE D'UN PROGRAMME PAR COMPÉTENCES
DU PROGRAMME... À SA MISE EN ŒUVRE
Présentation de Marie-Françoise Legendre
2 mai 2000

LE VIRAGE du succès

www.meq.gouv.qc.ca/virage

ISSN 1488-3066

13-0000-05